Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8670319
Centre d'intérêt: 520

Leclerc, Mariel, 1929-.

Proposition d'un instrument d'observation des procédures de renforcement et de correction dans le discours verbal de l'enseignant en classe / Mariel Leclerc. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1980.
11 f. ; 28 cm.

"Texte présenté à la réunion des membres participant à l'étude de l'IEA sur l'environnement de la classe, Hambourg, 23-27 juin 1980".
Code: C-073. Bibliogr.: f. 1.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Renforcement * Correction * Observation de la classe * Comportement de l'enseignant * Instrument d'analyse * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Instrument d'observation * Elaboration d'instruments

L'auteur commence par définir ce qu'est le renforcement et la correction. Il énonce ensuite deux postulats qui justifient l'étude des procédures de renforcement et de correction en classe: 1. le renforcement en classe joue un rôle qui influence les résultats scolaires; 2. il ne suffit pas d'approuver, de féliciter ou de critiquer les étudiants, il importe aussi de faire savoir aux étudiants pourquoi on les approuve, félicite ou critique. L'auteur traite, dans la deuxième partie, de certaines conditions jugées importantes dans la mise sur pied d'un instrument d'observation et, dans la troisième partie, il propose un instrument d'observation.

Type de document: d

Marcel Leclerc

PROPOSITION D'UN INSTRUMENT D'OBSERVATION DES PROCEDURES DE RENFORCEMENT ET DE CORRECTION DANS LE DISCOURS VERBAL DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE.

Inrs-éducation, C-873, 1980.

EDUQ 8670319

Proposition d'un instrument d'observation des procédures de renforcement et de correction dans le discours verbal de l'enseignant en classe

(Texte présenté à la réunion des membres participant à l'étude de l'IEA sur l'environnement de la classe, Hambourg, 23-27 juin 1980)

Mariel Leclerc

C-073

INRS-EDUCATION
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
Canada G1V 1T1

Mon but, dans ce texte, est de présenter un instrument d'observation des procédures de renforcement et de correction dans le discours verbal de l'enseignant en classe qui convienne à l'étude de l'environnement de la classe de l'IEA. Après une remarque et des définitions, A- j'énoncerai deux postulats qui justifient l'étude des procédures de renforcement et de correction en classe, B- je parlerai de certaines conditions jugées importantes dans la mise sur pied d'un instrument d'observation et en C- je proposerai un instrument d'observation*.

---

* Mes sources sont:

Brophy, Jere E., "Teacher Behavior and Its Effects", in Journal of Educational Psychology, 1979, Vol. 71, No 6, 733-750.

Dunkin, Michael J., Biddle, Bruce J., The Study of Teaching, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Montreal, 1974.

Evertson, Carolyn M., Anderson, Charles W., Anderson, Linda M. and Brophy, Jere E., "Relationships Between Classroom Behaviors and Student Outcomes in Junior High Mathematics and English Classes", American Educational Research Journal, Spring 1980, Vol. 17, No 1, 43-60.

Gage, N.L., A proposal for an IEA Classroom Environment Study: Teaching for Learning, August 1979.

Levin, Tamar et alii, Trends and Findings in Classroom Environment Research, Tel-Aviv University, School of Education, 1977.

Levin, Tamar, "The Use of Feedback-Corrective Processes in the Classroom to Improve Student Learning" (chapitre d'un volume à paraître).

Une remarque

Avant d'entreprendre l'écriture de ce texte, j'ai fait enregistrer sur magnétophone neuf périodes d'enseignement des mathématiques au niveau du secondaire I dans trois classes de trois écoles secondaires différentes. Les bandes enregistrées de l'enseignement de trois enseignants ont été retranscrites pour former ce qu'on peut appeler des protocoles. A la lecture et à l'analyse de ces protocoles, je constate que les enseignants utilisent peu le renforcement en classe et qu'il s'agit presque toujours, lorsqu'ils le font, de reconnaître que la réponse apportée par l'étudiant est correcte ou qu'elle ne l'est pas. Comment relier cette forme de renforcement verbal en classe aux résultats scolaires des étudiants? Cela me laisse assez perplexe.

Définitions

Dans ce texte, je conçois le renforcement comme étant la réaction de l'enseignant à la réponse de l'étudiant: il peut approuver la réponse, il peut féliciter l'étudiant, il peut le critiquer et il peut vouloir compléter la réponse de l'étudiant. C'est à ce moment que le processus de renforcement devient processus de correction. La réponse n'ayant pas atteint le standard

recherché (standard connu soit par l'enseignant seul soit par l'enseignant et l'étudiant), l'enseignant informe l'étudiant qu'il connaît telle partie de la réponse et qu'il lui faut être capable de répondre complètement à la question (selon le standard recherché). C'est pourquoi il invite l'étudiant, après lui avoir donné des explications et des indications pour pouvoir maîtriser ce qu'il ne connaît pas encore, à poursuivre des travaux dits de correction, par exemple des lectures, des exercices, des écrits qui permettront à l'étudiant d'atteindre la performance recherchée.

A - Les procédures de renforcement et de correction en classe: deux postulats

Le premier postulat: le renforcement en classe joue un rôle qui influence les résultats scolaires. *Le second postulat:* il ne suffit pas d'approuver, de féliciter ou de critiquer les étudiants, il importe aussi de faire savoir clairement aux étudiants pourquoi on les approuve, félicite ou critique (c'est-à-dire qu'il importe de rappeler le standard de performance, d'informer sur ce qui est connu et sur ce qui ne l'est pas et d'inviter à un travail de correction pour apprendre ce qui reste à savoir)*.

---

* Idée empruntée à Levin, qui cite Nuthall dans ce sens.

Je ne veux pas avoir à prouver ces énoncés, je ne veux pas m'enfermer dans une discussion théorique. Ces énoncés semblent aller de soi et convenir au bon sens comme aux résultats récents de la recherche en enseignement. Pour Bloom, par exemple, les procédures de rétroaction et de correction sont une composante essentielle de l'enseignement et de l'apprentissage, de telle sorte qu'il importe de les systématiser dans leurs applications en classe. Les recherches rapportées par Brophy, Dunkin et Biddle, Gage, Levin établissent des relations significatives entre le renforcement et les résultats scolaires. Il s'agit de profiter de ces études et de cette méthodologie pour déterminer les variables qui pourraient caractériser le projet de l'environnement de la classe de l'IEA et pour bâtir un instrument d'observation approprié. Dans les recherches citées, les catégories qui prédominent sont celles bien connues du renforcement positif ou négatif, de l'approbation, de la louange ou de la critique, de l'acceptation des idées.

Je suggérerais de retenir trois catégories dans l'étude de l'IEA, même si logiquement ces catégories pourraient être multipliées. Afin de pouvoir recueillir des données fiables, il nous semble qu'une catégorie devrait comprendre l'approbation et la louange, c'est-à-dire tout ce qui est renforcement positif. Une autre catégorie, la critique, devrait comprendre tout ce qui est

renforcement ou réaction négative de la part de l'enseignant. Et une troisième catégorie devrait comprendre tout ce qui est correction, c'est-à-dire rappel du standard, information et invite à un travail de correction. Ces trois catégories (renforcement positif, renforcement négatif, correction) pourraient aussi être intégrées à une échelle d'observation de l'acte d'enseignement en classe et se joindre aux autres catégories choisies pour déterminer les éléments de ce dernier.

B - Conditions méthodologiques requises

Je retiens trois conditions qui m'apparaissent nécessaires pour entreprendre une telle étude. Influencé par Brophy, Dunkin et Biddle, il m'apparaît que les études, qui veulent relier les processus d'enseignement aux résultats scolaires, obtiennent des résultats significatifs si (a) les variables de l'étude sont circonstanciées, (b) si elles offrent un caractère de stabilité à travers un certain nombre de situations d'enseignement et si (c) on peut les observer à différentes occasions assez nombreuses en classe.

(a) *Le contexte est spécifié*

Appliquées au renforcement verbal en classe, ces conditions supposent que les variables du contexte soient explicites et particulières: par exemple, il s'agit (1) de l'enseignement des mathématiques, (2) au niveau du secondaire I, pour les 12-13 ans, (3) qui réussissent facilement ou difficilement, (4) et qui proviennent d'un milieu socio-économique à faibles revenus ou à revenus élevés. On peut penser aussi trouver des différences entre les garçons et les filles.

(b) *Les situations d'enseignement sont indiquées*

Rares sont les périodes de classe au secondaire dont la situation est uniforme. Il se peut, à l'occasion, que l'enseignant donne un cours magistral, qu'il parle ainsi durant toute la période de cours. Mais même dans cette situation, il importera, de distinguer dans le discours de l'enseignant, les parties du discours qui concernent le programme ou le contenu académique proprement dit et les parties du discours qui ne sont pas proprement académiques et qui touchent aux questions sociales, personnelles, administratives et disciplinaires d'une micro-société qui s'appelle

le groupe-classe. D'ordinaire, cependant, la période de classe est divisée en situations différentes: il y a un temps donné à l'information - explication - démonstration, un temps aux questions (soit sous forme de récitation: l'enseignant vérifie si la leçon a été apprise ou si l'explication a été comprise; soit sous forme d'explications demandées par les étudiants); un temps donné à la discussion; un temps donné à la correction des devoirs; un temps donné à des exercices après une explication; un temps donné aux tests ou examens; un temps donné à la lecture. Enfin, on peut trouver en classe différentes situations bien caractérisées et différentes les unes des autres de telles sortes que les comportements de l'enseignant peuvent être facilement modifiés par ce caractère de la situation particulière. Il n'est pas rare non plus de trouver à l'intérieur d'une même période de cours une situation où l'enseignant s'adresse à toute la classe; une autre où il s'adresse à un étudiant à la fois, chacun travaillant en silence, par exemple, à sa place; une autre où il s'adresse aux membres d'un petit groupe de travail, la classe étant divisée en quatre ou cinq groupes. Il importe qu'un instrument d'observation puisse tenir compte de ces situations particulières qui modifient les comportements de l'enseignant. Enfin, je noterai que les situations en classe dépendant de l'initiative des membres du groupe. La question de savoir qui à l'initiative dans telle situation donnée influence beaucoup aussi les comportements des personnes du groupe.

Ce sont là un ensemble d'éléments dont il faut tenir compte et qu'il faut indiquer au moment de l'observation. La sensibilité d'un instrument d'observation semble en dépendre.

(c) *Et les occasions observées sont multipliées*

Trois ou quatre périodes d'observation à des moments différents ne suffisent pas selon nous. En effet, pour obtenir des résultats fiables, il importe que les comportements de l'unité d'observation (enseignant, étudiant) soient assez stables (ne varient pas trop d'occasion en occasion), et il importe aussi que les occasions d'observer les comportements soient les plus nombreuses possibles. Il faut, cependant, que ce soit faisable. C'est pourquoi le plan ou schéma d'observation doit être minutieusement préparé et répondre aux exigences de la statistique, au moins au minimum.

C - Proposition d'un instrument d'observation

IDENTIFICATION	CONTEXTE
Classe	Matière
Date	Niveau (âge)
Heure	Groupe fort
Occasions ① ② ③ ④ ⑤	Groupe moyen
⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	Groupe faible
	Groupe mixte
	Milieu socio-économique privilégié
	Milieu socio-économique non-privilégié
	Milieu mitoyen

SITUATION

Pour décrire chaque situation, il importe

- de tenir compte du temps (une coche à toutes les six secondes),
- du comportement observé (dans une échelle d'observation de douze catégories, on pourrait inclure les trois catégories proposées: 10 - renforcement positif, 11 - renforcement négatif, 12 - correction),
- de la personne qui a l'initiative à ce moment: l'enseignant ou un(les) étudiant(s),
- du contenu dont on discute: est-il académique ou non-académique?
- du mode d'enseignement en cours: s'agit-il d'un enseignement en grand groupe, en petit groupe ou individualisé?
- et de la méthode d'enseignement utilisée: s'agit-il d'un cours magistral, d'une discussion, des questions posées après une explication, de la récitation des leçons, de la correction des devoirs, tests ou travaux?

La représentation graphique de cet ensemble d'éléments pourrait être la suivante:

SITUATION

Temps	Catégories	Initiative	Contenu	Mode	Méthode
6 secondes	10-Positif	Enseignant	Académique	Grand groupe	Magistral
	11-Négatif	Etudiant	Non-Académique	Petit groupe	Discussion
	12-Correction			Individualisé	Récitation
12 secondes					Questions après explications
18 secondes					Correction des travaux

Quand le contenu est non-académique, on pourrait ne cocher que cette information à l'intérieur de chaque six secondes.
Quand le contenu est académique, il faudrait veiller à cocher toutes les informations pertinentes: le renforcement positif, par exemple, est fait à l'initiative de l'enseignant dans un petit groupe de discussion.

Les trois catégories concernant le renforcement devraient être intégrées, selon moi, à une échelle qui comprendrait les autres catégories choisies en ce qui à trait aux stimuli ("cues"), aux questions et aux réponses. De telle sorte qu'à toutes les six secondes l'observateur en classe pourrait décrire le discours de l'enseignant selon qu'il informe, selon qu'il questionne, selon qu'il répond ou

qu'il renforce. L'observateur ne coderait que le discours de l'enseignant, c'est pourquoi il faudrait sans doute introduire une catégorie, dans l'échelle, qui s'appellerait écoute, attente.

Voilà, comment m'apparaissent les variables de renforcement qui devraient être partie intégrante de l'étude de l'environnement de l'IEA.